

# EL CONOCIMIENTO SOBRE LOS ALUMNOS EN LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA EN LA TELESECUNDARIA. ALGUNOS SABERES DOCENTES

**MA. LOURDES SANTANA SALGADO**

*CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO ACAPULCO*

**EPIFANIO ESPINOSA TAVERA**

*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD ACAPULCO*

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

## **Resumen**

En la ponencia se reporta resultados parciales de una investigación etnográfica que tiene como objetivo describir analíticamente algunos de los saberes que los profesores de las escuelas telesecundarias (TS) despliegan en las decisiones y acciones que emprenden cotidianamente para organizar y desarrollar la enseñanza. Se muestran algunos saberes producidos y movilizados en la enseñanza a partir de la relación continua y prolongada del maestro con el grupo de alumnos. Tal relación es una condición propia del trabajo docente en telesecundaria que la distingue radicalmente de las formas en que operan otras modalidades del nivel de secundaria. Se examina cómo estas circunstancias posibilitan que los docentes aprendan a conocer a los estudiantes y a utilizar ese conocimiento en la organización y desarrollo de la enseñanza. Particularmente se destaca cómo sobre la base de este conocimiento, los maestros de TS producen saberes para definir formas en que organizan el trabajo en el aula, atendiendo la diversidad de los estudiantes.

**Palabras clave:** Saberes docentes, telesecundaria, condiciones materiales de trabajo.

## INTRODUCCIÓN

La educación secundaria, se ha configurado como el más problemático a nivel mundial entre los que conforman la educación obligatoria básica (Watty, 2007). Tal situación, en México, se acentúa en la modalidad de telesecundaria (TS), como se puede apreciar, por ejemplo, en los resultados de aprendizaje. Las evaluaciones practicadas como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) muestran que los niveles de aprendizaje que logran los estudiantes de secundaria son inferiores a los de la primaria, y son aún más bajo en el caso de las telesecundarias (INEE, 2014).

Sobre las TS, diversas investigaciones documentan las condiciones adversas para su funcionamiento, que van desde carencias de infraestructura y equipamiento hasta los problemas de operación y organización entre su modelo pedagógico y los planteamientos de los planes y programas de estudio de educación secundaria (Santos, 2001; Quiroz, 2003).

El trabajo docente en las TS se ha complejizado con las reformas de la educación secundaria emprendidas en las últimas dos décadas (en 2006 y 2011). De un modelo pedagógico que asignaba a los profesores la función de coordinador y orientador de los trabajos derivados de clases televisadas transmitidas por red satelital, con estas reformas se transitó a un modelo en que se les responsabiliza directamente de la organización y desarrollo del curriculum.

El maestro de TS pasó a ser el responsable del proceso, proveedor, mediador, coordinador e impulsor de las condiciones y situaciones, con la finalidad de que el alumno gestione su propio aprendizaje de las nueve materias por cada grado que contempla el plan de estudios (SEP, 2011). Aunado a ello, en algunas TS (18.2% que representa 3 207 escuelas) los maestros atienden dos o más grupos de grados escolares distintos, en el llamado el esquema multigrado, y en el 7.3% un único docente imparte los tres grados (1 318 escuelas) (Sánchez, Martínez y Andrade, 2016). Lo que genera más trabajo para el maestro y resta tiempo para la enseñanza al tener que atender más de 18 asignaturas diferentes en dos grados distintos, y en muchos casos tener que cubrir funciones directivas y administrativas.

A pesar de los resultados de aprendizaje de las TS, de sus condiciones precarias y de las especificidades de la enseñanza, muy poco se han estudiado las formas y sentidos particulares con que los maestros organizan y desarrollan la enseñanza en tales condiciones, particularmente no se han estudiado los saberes que producen y movilizan los profesores en su realización. No obstante, la comprensión de las prácticas y los saberes docentes en su expresión cotidiana es fundamental en la definición e instrumentación de políticas y propuestas pedagógicas viables y pertinentes para la mejora educativa (Rockwell y Mercado, 1999) en contextos de pobreza, de magros resultados y altas expectativas.

Aquí presentamos resultados parciales de una tesis doctoral que tiene como pregunta central ¿Cuáles son los saberes que los profesores de TS movilizan para organizar y desarrollar la enseñanza en el marco de las condiciones materiales en que trabajan? La exposición se centra en los saberes docentes que, apoyados en el conocimiento que logran de los estudiantes, utilizan los profesores en la organización y desarrollo de la enseñanza. Se trata de saberes producidos a partir de la relación continua y prolongada que sostienen los profesores con el grupo de estudiantes, una de las condiciones propias de esta modalidad de estudios de la secundaria.

## DESARROLLO

### Supuestos teóricos

En el estudio se adoptó la noción de saberes docentes de Rockwell y Mercado (1999); Mercado (2002), para aludir al conocimiento específico que el maestro pone en juego en acciones para organizar y desarrollar la enseñanza. Tales conocimientos constituyen en términos de Heller (1977) un “saber cotidiano”, el cual producen y utilizan las personas a partir de sus experiencias en condiciones sociales particulares.

Los saberes docentes son apropiados por los profesores en el proceso de reflexión que impone el desarrollo cotidiano de la enseñanza. Articulan contenidos heterogéneos provenientes de diferentes momentos y ámbitos históricos, sociales, culturales, políticos y profesionales. Tales contenidos, sin embargo, no se incorporan a la enseñanza tal cual de manera mecánica, sino que son reelaborados por los docentes desde las especificidades de los estudiantes que atienden y de las condiciones particulares en las que trabajan. Desde esta perspectiva, los saberes docentes son de naturaleza dialógica (Mercado, 2002), son producidos en una “dialogía de voces” (Bajtín, 1989).

En una relación dialógica con otras voces como las de los alumnos, las de otros colegas docentes, los padres de familia y los materiales curriculares, entre otras, los maestros producen o reelaboran sus saberes para dar respuesta a las situaciones singulares que enfrentan cotidianamente. En este sentido, Mercado sostiene que un saber nuevo se construye sobre saberes anteriores a partir de “la relación con problemas o cuestiones relevantes, y desde la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades (teorías personales, creencias, intereses, necesidades, etc.) y factores e influencias externas (otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses)” (Mercado, 2002,p.51). Los profesores ponen en juego sus saberes en las decisiones y acciones que emprenden cotidianamente; sin embargo, más que en las verbalizaciones que al respecto puedan hacer, se expresan en las acciones que ellos realizan (Mercado, 2002).

Otros autores también han trabajado el “saber de los docentes” (Tardif, 2004), el cual se compone de diversas saberes provenientes de diferentes fuentes. En este estudio se retoma los

saberes experienciales, fundamentado en la práctica y competencia profesional. Estos saberes se producen y son probados en un proceso de “reflexibilidad” por el docente para retomar procedimientos que han sido probados en circunstancias concretas a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

Desde la perspectiva sociocultural, se concibe el aprendizaje como un proceso inherente a la realización de las prácticas sociales. Las prácticas sociales involucran las relaciones entre persona (pensamientos, sentimientos y valor), la actividad (acciones) y la situación (formas colectivas e históricos-culturales) (Lave, 2001). Ello implica que en los saberes que se producen y movilizan en el desarrollo de las prácticas se hallan imbricados la persona, la actividad y el contexto. En este sentido, los saberes son producciones situadas (Chaiklin y Lave, 2001). Ello implica que si bien la enseñanza constituye una práctica común en todos los profesores, no se hace de manera mecánica, adquiere especificidades y demanda la producción de saberes particulares derivado de las relaciones con los otros actores, de las particularidades propias del contexto en que laboran y de su historia.

Para abordar la relación entre enseñanza y contexto se recupera las aportaciones de (Rockwell y Mercado, 1999), sobre la noción de condiciones materiales de trabajo. Con ésta aluden a diversos aspectos contextuales que enmarcan e inciden en la organización y desarrollo de la enseñanza, tales como los recursos físicos que disponen los maestros y los alumnos, las pautas de la organización escolar del espacio y el tiempo en cada escuelas, las condiciones laborales, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres, así como los controles efectivos sobre su uso (p.68). Estas condiciones imponen límites y posibilidades a la realización de la enseñanza.

No obstante, las condiciones materiales, si bien posibilitan o limitan la práctica docente, no determinan linealmente, ni en su totalidad, cómo cada maestro singular decide y emprende la enseñanza. Aunque dos o más maestros ejerzan la enseñanza en las mismas condiciones materiales e institucionales de la escuela en que laboran, cada uno de ellos la realiza en sus aulas de manera diferenciada según los conocimientos, expectativas y recursos de que dispone, procedentes de diversas experiencias de vida, de trabajo y de formación. Esto significa que el desarrollo de la enseñanza y los saberes que cada docente moviliza son producciones que tienen lugar en el cruce de su trayectoria personal y profesional, y en condiciones materiales de trabajo.

### **Metodología**

La perspectiva metodológica adoptada es la interpretativa descriptiva con un enfoque etnográfico. Desde la perspectiva de Rockwell (2011), se busca “documentar lo no documentado”, documentar el conocimiento local y específico que se expresa en procesos y prácticas sociales en un contexto determinado; en este sentido, aunque se estudien procesos sociales de orden más general,

se examina y da cuenta de las formas y los sentidos locales con que éstos se expresan en contextos sociales particulares.

De esta forma como afirma Geertz (2005), aunque los estudios etnográficos se realizan siempre en comunidades específicas, lo que se estudia no es el caso, sino la expresión en esos casos de fenómenos sociales que lo trascienden. La etnografía indaga los acontecimientos de la vida cotidiana y los significados que tienen para las personas involucradas. Esto implica describir e interpretar las decisiones y acciones que emprenden los profesores TS para llevar a cabo el trabajo de la enseñanza, atendiendo a los sentidos y significados que éstas tienen desde su propia perspectiva.

La investigación se realizó en una TS del Estado de Guerrero de organización completa, en una comunidad rural considerada de alta marginación. Los tres profesores con los cuales desarrollé la investigación son egresados de diferentes Universidades, el maestro Isaac cuenta con estudios de Licenciatura y Maestría en Educación matemática con 17 años de servicio, el maestro Juan tiene la Licenciatura en derecho con 15 años de servicio y la maestra Ana estudió la Licenciatura en Biología con 7 años de servicio.

El trabajo de campo contempló tres etapas durante dos ciclos escolares: 2015-2016 y 2016-2017. La primera etapa se realizaron tres visitas a la TS para conversar con los maestros sobre las características del estudio trabajo y lograr su participación.

En la segunda etapa del trabajo, de enero a junio de 2015, se realizaron 9 estancias semanales en la escuela en las que se permaneció durante toda la jornada diaria de trabajo. Se observaron clases de diferentes materias de los tres grados, reuniones de profesores y padres de familia, reuniones improvisadas de los profesores y de Consejo Técnico Escolar, así como actividades cotidianas que operan en la TS antes, durante y después de la jornada. Además se realizaron entrevistas semiestructuradas y conversaciones improvisadas con los maestros y la directora.

La tercera etapa, ciclo escolar 2016-2017, consistió en visitas esporádicas a la escuela para profundizar la información sobre algunas cuestiones más específicas.

Los audios y videgrabaciones de clases, así como las entrevistas fueron transcritas en versiones ampliadas que fueron complementadas con las notas de campo. Se recopilaron documentos producidos por los maestros (planificaciones, lista de registro de las participaciones realizadas en clase, exámenes, ejercicios escritos) y trabajos efectuados por los alumnos (libros de texto, cuadernos, productos de los proyectos). Todo este material forma parte del archivo etnográfico de este estudio, a continuación presento la tabla 1. Un resumen total de observaciones, entrevistas y conversaciones improvisadas:

Docentes	Isaac 3º	Ana 2º	Juan 1º	Directora Itzel	Reuniones CTE	ATP	Reuniones: Padres de familia Comité Madres familia
Clases observadas	12	3	4	2	3	1	2
Entrevistas/ Conversaciones	4	1	1	2	4	3	3

### **Algunos saberes docentes sustentados en la relación prolongada del docente con los alumnos.**

El conocimiento que tienen los maestros de TS sobre los alumnos constituye un referente notable en las decisiones y acciones que emprenden los docentes al organizar y desarrollar la enseñanza. Apoyados en este conocimiento ellos producen y movilizan saberes respecto a cómo organizar el trabajo en el aula

La relación prolongada del docente con los alumnos es una condición material de trabajo propia de las TS. Alude al contacto permanente que tiene el maestro con el grupo de alumnos que atiende durante las jornadas diarias de trabajo a lo largo de todo el ciclo escolar, lo que implica que él es responsable de atender todas las materias del curriculum de la educación secundaria.

En las TS un maestro desarrolla una jornada de seis horas en promedio durante 200 días durante el ciclo escolar, lo que equivale a 1200 horas de relación continua con su grupo de alumnos. Mientras que en las otras modalidades de secundaria-técnicas y generales-, predomina un docente por cada asignatura. Por ejemplo, un profesor que imparte la asignatura de Español o Matemáticas debe cubrir cinco horas a la semana con cada uno de los grupos, reduciendo a 200 horas, en el mejor de los casos.

Con respecto al ejemplo anterior, se puede destacar que las horas de trabajo con un grupo de alumnos del docente de TS es cinco veces mayor que las otras modalidades. Lo que genera mayores posibilidades para que los maestros se relacionen con los estudiantes en diversos ámbitos de su vida personal, social y académica. En la TS del estudio se pudo apreciar, cómo los docentes utilizan diversas vías para agenciarse de información personal, académica y social de sus alumnos, tales como las relaciones con los padres, los encuentros con los colegas y, principalmente, el contacto diario con los alumnos. El conocimiento así logrado constituye una base importante en las decisiones y acciones que emprenden en la realización de la enseñanza. En estas acciones, el conocimiento sobre los alumnos es incorporado en saberes relativos a cómo organizar y y emprender actividades que conciten el interés e involucramiento de los alumnos en la realización de las tareas.

Instrumentar actividades de enseñanza que consideren los intereses de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, de manera que adquieran sentido los contenidos de aprendizaje y se involucren activamente en las tareas requeridas, es un saber docente empleado por algunos maestros de TS que se apoya en el conocimiento de los estudiantes derivado de conversaciones con ellos y de la observación de su desempeño en las tareas escolares. Isaac aludía a la preferencia que apreciaba en sus estudiantes por actividades prácticas y su interés por las tecnologías. En sus clases emprendía actividades consecuentes con sus apreciaciones. Por ejemplo: el uso de manualidades en la asignatura de español para elaborar un cartel móvil; la realización de experimentos al aire libre en Ciencias, o la utilización del teléfono celular en la clase de inglés. En efecto, como se pudo apreciar, en su realización los alumnos se mostraban interesados, situación que en diversas ocasiones llevaba al maestro a extender el tiempo previsto.

El ser responsable de enseñar todas las asignaturas permite a los maestros de TS el uso flexible del tiempo curricular previsto para cada una. En este sentido, además de saber cómo involucrar a los alumnos en las actividades, Isaac movilizaba un saber respecto a al uso del tiempo para aprovechar los momentos de interés de los estudiantes y favorecer el aprendizaje.

Cómo atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para evitar su rezago y mejorar su desempeño en las diferentes asignaturas, es un saber producido por docentes de TS ante las dificultades apreciadas en el grupo de estudiantes o de algunos en particular. Los maestros del estudio conocían las necesidades de sus alumnos, por ejemplo, en reuniones de Consejo Técnico Escolar, compartían información de estudiantes con insuficiencia en el dominio de lectura, escritura y matemáticas. Algunos saberes producidos para atenderlas implicaba la búsqueda y selección de materiales apropiados a las dificultades, según la apreciación de los maestros –uso de materiales poco complejos del nivel de primaria para ejercitar la lectura en voz alta y la escritura- o que representen retos motivantes para los estudiantes –cantar en karaoke, pe. Un saber particularmente relevante se apreció en la capacidad para atender el rezago de los estudiantes en la lectura y la escritura mediante la articulación de estos contenidos en el trabajo con otras asignaturas –uso intencionado de diferentes modalidades de lectura, realización de paráfrasis u otros textos en materias de ciencias e historia-.

Además de saber atender las necesidades de aprendizaje comunes, cómo apoyar y sostener el aprendizaje de alumnos con dificultades específicas constituye un saber desplegado por algunos maestros de TS. La información proporcionada por los familiares y los colegas sobre la vida de los estudiantes constituye un insumo en su decisiones de cómo intervenir y apoyarlos en las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, se presenció en CTE, una conversación que entablaba la maestra Ana

de segundo grado con el maestro Juan de primero sobre los problemas que había tenido con la familia de Pablo, recordaba que su hermano dejó la escuela, describiendo cómo eran los padres de familia y el por qué era tan distraído. A partir de esta información, el maestro Juan realizó diversas actividades: visitas domiciliarias a los padres de familia, trabajos diseñados para Pablo y un seguimiento personalizado de sus avances. La información que comparten los maestros en diferentes tiempos y espacios alimentan el conocimiento que tienen sobre sus alumnos producto de la relación cotidiana de trabajo. Como señala Luna (1994, p.107) “Los maestros y los alumnos construyen una la relación cotidiana de trabajo a partir de confluir la necesidad y la posibilidad de saber algo sobre los demás con quienes conviven diariamente”.

El conocimiento de los estudiantes que acumulan los maestros de TS posibilita que identifiquen las posibilidades y ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos. Éste alimenta la producción de saberes docentes respecto a cómo organizar el trabajo de forma que aprovechando la heterogeneidad del grupo se creen condiciones para que la enseñanza promueva el aprendizaje de todos ellos. Un saber identificado al respecto se expresó en las estrategias empleadas por Issac para la agrupación de los estudiantes en equipos heterogeneos en la realización de tareas comunes.

Generalmente, Issac aprovechaba la información de cada alumno para designar “los líderes” responsables de conformar los equipos –a veces los más participativos, los que tienen mayor rezago, etc-. Cada líder por turno seleccionaba a un compañero hasta integrar los equipos. Así, se evitaba que se “quedaran juntos los más relajos o los que más trabajan”, los alumnos por su parte, dado que eran ellos quienes elegían a sus compañeros, se sentían satisfechos, además sabían que al siguiente mes podrían trabajar con otros. Esto posibilitaba que en efecto, como esperaba Issac, se apoyaran y aprendieran entre ellos. Así se apreció en Ciencias, en la construcción del modelo tridimensional, con plastilina y palillos, de la molécula del Agua, del Metano, y del Tetracloruro de carbono. En un equipo, con apoyo de Issac, los alumnos con más dominio de la tarea ayudaban a los de menor avance y juntos resolvieron la tarea.

Una variante en el empleo del saber relativo a la promoción de apoyos entre alumnos se apreció en la rotación de lugares en el aula. El maestro Issac asignaba un lugar diferente a cada estudiante dentro del aula cada mes o bimestre. El procedimiento consistía en sacarlos del salón de clases con todo y sus pertenencias de trabajo, formaba una fila de hombres y otra de mujeres y les asignaba el lugar considerando diversos acontecimientos presentados en el bimestre anterior. Se pudo apreciar cómo el maestro identificaba los alumnos con mayor y menor rezago educativo, después los distribuía en el aula, de tal manera que colocaba a un estudiante con menos habilidades con otro estudiante que tenía más habilidades.

Los saber definir las formas de organización en el trabajo grupal, en función del conocimiento que tenía sobre sus niveles de avance de cada alumno, le permitió al maestro alentar la interacción entre los estudiantes y crear igualdad de condiciones en el aula para promover el aprendizaje, así, como colocar en un lugar visible a los alumnos con problemas de conducta y regular el orden en el aula.

Esto es posible por la condición material de trabajo del maestro de TS, al tener una relación prolongada y continua con un grupo de alumnos. A ese respecto, en las TS el número de adolescentes en promedio que se atiende (70) es inferior al número de estudiantes de las secundarias públicas generales (373) y técnicas (395) (Sánchez, Martínez y Andrade, 2016). Esto significa que un maestro TS tiene posibilidades de lograr un conocimiento en profundidad de sus alumnos, en cambio en las otras modalidades en las que el maestro trabaja por cada asignatura se limitan tanto por el tiempo que duran las sesiones como por la cantidad de alumnos que deben atender. En las modalidades de técnicas y generales, dependiendo de las asignatura, los maestros deben atender en promedio 300 alumnos, por lo que es imposible mantener un seguimiento del trabajo y el desempeño de cada uno de ellos (Sandoval, 1998).

## CONCLUSIONES

En la ponencia destacamos, cómo los maestros de TS utilizan el conocimiento que han construido sobre sus estudiantes para diseñar e implementar actividades, así como condiciones de enseñanza –uso flexible del tiempo, agrupación de estudiantes-, que posibiliten que ellos puedan aprender. En tales decisiones y acciones, como se mostró en el análisis, se movilizaron saberes sustentados en el conocimiento particular de los alumnos. Son saberes producto de la experiencia (Mercado,2002;Tardif,2004), de las situaciones particulares que se enfrentan en la realización cotidiana de la enseñanza –p.e. la situación familiar y escolar de Pablo- (Mercado,2002), y producidos en condiciones materiales concretas de enseñanza (Rockwell y Mercado,1999), tales como la responsabilidad de la enseñanza de todas las asignaturas, la cantidad de estudiantes y, sobre todo, la relación prolongada y continua del docente con los estudiantes.

En ese punto, importa precisar que las decisiones que toman los docentes está presente una dialogía de voces (Bajtín,1989): de los colegas, de la familia, de los libros, de la comunidad; así como la voz de sus alumnos lo que a ellos les gusta, lo que ellos requieren a efecto de lograr el interés y acercarlos a los contenidos del currículum.

La modalidad de telesecundaria está configurada a partir de condiciones propias, distintas a las que suponen las otras modalidades técnicas y generales de secundaria. La homogenización del curricular para todo el nivel, desde la reforma anterior, ha provocado, como señalaron los docentes, reestructuraciones en el desarrollo y organización de la enseñanza de TS. Este estudio muestra que los docentes adaptan, construyen y movilizan saberes para hacerle frente a las demandas generadas por el cambio de modelo. Sería deseable emprender más estudios que den cuenta de saberes específicos que, sin tener la formación especializada, producen los maestros en el trabajo de las diferentes asignaturas, las cuales se caracterizan por el alto grado de especialización de sus contenidos.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Bajtín (1989). Teoría y estética de la novela. México: S. XXI.
- Chaiklin, Seth y Jean Lave, Comps. (2001), Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu editores, Argentina.
- Geertz, Clifford (2005). La interpretación de las culturas. España, Gedisa
- Heller, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. Mexico: INEE.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje en Chaiklin, S.; Lave, J. (Coords.). Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luna Elizarrarás, María Eugenia (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. Investigación en la Escuela, No. 22, Sevilla.
- Mercado Maldonado, Ruth (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños FCE, México.
- Quiroz, Estrada, Rafael. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril.
- Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Rockwell, E., y Mercado, R.(1999). La escuela, lugar del trabajo docente (2ª ed.). México, DIE-CINVESTAV.
- Sánchez A., Martínez, J. y Andrade, E. (coords.) (2016). El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados EXCALE 09 Aplicación 2012. Español, Matemáticas, Ciencias y Formación Cívica y Ética. México: INEE.
- Sandoval Flores, Etelvina (1998). Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes. Tesis. Facultad de Filosofía y letras. UNAM. México.
- Santos Annette (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México).
- Secretaría de Educación Pública (2011). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base, México, SEP.



Tardif, Maurice (2004). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Nancea, Madrid.

Watty, P. D. (2007). La Educación Secundaria: Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.